

STUTTGARTER ARBEITEN ZUR GERMANISTIK

herausgegeben von

Ulrich Müller, Franz Hundsnurscher und Cornelius Sommer

Nr. 184

SPUREN

Festschrift für Theo Schumacher

Herausgegeben von

Heidrun Colberg und Doris Petersen



HANS-DIETER HEINZ

AKADEMISCHER VERLAG STUTTGART

1986

Die Reihe „STUTTGARTER ARBEITEN ZUR GERMANISTIK“
ist die **neugermanistische** Fortsetzung der Reihe
„GÖPPINGER ARBEITEN ZUR GERMANISTIK“.
Kümmerle Verlag, Göppingen.
In den „GÖPPINGER ARBEITEN ZUR GERMANISTIK“
erscheinen ab Band 160 ausschließlich Veröffentlichungen aus
dem Gebiet der Altgermanistik und der Sprachgeschichte.

ISBN 3-88099-188-X

Alle Rechte vorbehalten, auch die des Nachdrucks von Auszügen,
der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung.

Hans-Dieter Heinz, Akademischer Verlag Stuttgart
D-7000 Stuttgart 30, Steiermärkerstr. 132
Druck: Sprint-Druck GmbH, Stuttgart 30
Printed in Germany

Zwischen Bild und Metapher

Zur Entwicklung ästhetischer Kompetenz bei Kindern

Von Kaspar H. Spinner, Aachen

1. Beobachtungen

In einer Untersuchung zum Verständnis anthropomorphisierender Redewendungen haben wir¹ Schüler des 3. und 4. Schuljahres erklären lassen, was unter „Die Blume reckt sich zum Himmel“ zu verstehen sei. Dabei ergaben sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Klassenstufen: Die Viertkläßler gaben in der Regel sehr knappe, sachliche Erläuterungen², z.B.:

- Die Blume wächst.
- Daß die Blume ganz gerade zum Himmel wächst.
- Sie wächst sehr schnell.

Einige Schüler führten eine biologische Begründung an:

- Die Blume wächst aus einer Zwiebel und geht gerade in die Luft.
- Die Blume reckt sich dem Himmel zu, weil sie gerade wächst und weil die Blüten die Sonne brauchen.

Im 3. Schuljahr dagegen waren die Antworten vielfältiger; vor allem fanden sich eine ganze Reihe von Deutungen, die selbst anthropomorphisierend waren:

- Die Blume guckt zum Himmel.
- Die Blume streckt den Kopf gerade.
- Die Blume will sich entspannen.

Solche Erklärungen hatte es in Klasse 4 nicht gegeben. Entsprechende Unterschiede waren auch bei Äußerungen zu anderen anthropomorphisierenden Redewendungen festzustellen; zu „Die Sonne lacht“ schrieben die Drittkläßler z.B.:

- Sie freut sich über das schöne Wetter.
- Sie lacht die Erde an.

Oder zu „Der Mond guckt zu uns ‘runter“:

- Der guckt, weil der was gesehen hat.

- Da sieht er aber viel.
- Weil es ihm oben nicht gefällt.
- Das heißt, der Mond hat uns gern.
- Der Mond guckt, ob wir schlafen.

In Klasse 4 dagegen gab es neben lapidaren Formulierungen wie

- Der Mond scheint.

Erklärungen, die auf den metaphorischen Charakter des Ausdrucks zielten:

- Der Mond guckt nicht zu uns runter, das sieht nur so aus, daß er zu uns runter guckt.

Der Unterschied zwischen den beiden Klassen³ zeigt sehr deutlich den Entwicklungsschub, der im Denken 9/10jähriger Kinder vor sich geht: Während sich die Drittklässler noch bereitwillig auf die anthropomorphisierende Ausdrucksweise einlassen und sogar produktiv die entsprechenden Vorstellungen weiterentwickeln, sehen sich die Viertkläßler bemüht, die anthropomorphisierende Ausdrucksweise in eine wirklichkeitsgerechte Ausdrucksweise zu überführen. Die selbstverständliche Hin- und Herbewegung des Phantastisch-Animistischen weicht einem realitätsorientierten Unterscheidungs- und Erklärungsvermögen.

2. Entwicklungspsychologisches

Diese Beobachtungen zum Anthropomorphismenverständnis erinnern an Ergebnisse und Theorien, die in der Lesealterforschung vorgelegt worden sind. Die Dritt-/Viertkläßler sind in dem Alter, für das der Übergang vom „Märchenalter“ zum „Robinsonalter“ (Charlotte Bühler) bzw. von der „märchenhaften“ zur „sachbetonten“ (Elisabeth Schliebe-Lippert) oder „realistischen Lesephase“ (Karl Ernst Maier) festgestellt worden ist.⁴ Noch genauere Auskunft über die entwicklungsmäßigen Hintergründe der Verstehensprozesse gibt die neuere Kognitionspsychologie in der Tradition Jean Piagets. Schon Piaget selbst hatte Untersuchungen zum Verstehen von Sprichwörtern angestellt und die Ergebnisse mit seinem Phasenmodell der kognitiven Entwicklung in Verbindung gebracht. Er glaubte feststellen zu können, daß parabolische Sinndimensionen erst auf der Stufe des formal-logischen Denkens, also vom 11./12. Lebensjahr an, problemlos verstanden werden. Zu entsprechenden Ergebnissen ist auch die Forschung

zum Metaphernverständnis gelangt, die seit einigen Jahren vor allem im englischsprachigen Raum betrieben wird.⁵ Zwar, so ist gezeigt worden, gebrauchen und verstehen auch schon jüngere Kinder durchaus metaphorische Wendungen, aber sie haben noch kein Bewußtsein der Bedeutungsübertragung. Was wir Erwachsene als Metapher bezeichnen, ist für sie ein Homonym, ein Wort mit zwei Bedeutungen, oder die Bezeichnung für einen in wörtlichem Sinne vorstellbaren Sachverhalt. Das Begreifen von Metaphorik setzt voraus, daß man sich die wörtliche Bedeutung vergegenwärtigt und sie zugleich als unverträglich mit dem gegebenen Kontext erkennt; der Sinn eines metaphorischen Ausdrucks ergibt sich aus dieser Spannung. Die Fähigkeit, in dieser Weise etwas als gesetzt und zugleich als aufgehoben oder zur Disposition gestellt aufzufassen, charakterisiert nach Piaget das formallogische Denken (es handelt sich um eine reversible Denkoperation). In der Phase des konkret-operationalen Denkens vermag nach Piaget das Kind eine solche doppelte Bedeutungsstruktur noch nicht zu erfassen. Es macht ihm aber auch keine Schwierigkeiten anzunehmen, daß die Sonne lachen könne. Man hat, vor allem in der deutschen Entwicklungspsychologie, in diesem Zusammenhang vom magischen Denken des Kindes gesprochen; das ist allerdings eine Charakterisierung aus Erwachsenenperspektive: Für das Kind handelt es sich nicht um Magie, denn es kümmert sich nicht um die Frage, ob seine Vorstellung nun realitätsadäquat im Sinne des Erwachsenenbewußtseins sei oder nicht. Es läßt die Sonne in seiner Vorstellung lachen, den Mond gucken, die Blume sich recken und sich entspannen. Wenn man es fragte, ob denn die Sonne wirklich lachen könne, dürfte es kaum Schwierigkeiten haben zu sagen, daß das „in echt“ natürlich nicht so sei. Aber eine solche Einsicht hindert es nicht daran, das sprachliche Bild als bildhafte Vorstellung zu akzeptieren, während der Erwachsene Bedeutungsübertragungen vornimmt und das sprachliche Bild so zur Metapher macht.

3. Metaphernverständnis und ästhetische Kompetenz

Metaphorik gilt – wie Parabolik und Symbolik – als bevorzugtes Verfahren dichterischen Sprachgebrauchs. Kann man also sagen, daß die Entwicklung des Metaphernverständnisses eine wesentliche Voraussetzung für die Entfaltung ästhetischer Kompetenz ist? Wenn z.B. Jürgen Kreft in seinem Entwurf einer genetischen Theorie der poetischen Kompetenz das

Metaphorisieren in der Fähigkeit, zwischen Zeichen, Bedeutung und Bezeichnetem zu unterscheiden, begründet sieht und es als eine Grundoperation der poetischen Kompetenz betrachtet, so folgt er einer solchen Argumentation.⁶ In dieser Sicht ist der Entwicklungsschritt, der in den Schüleräußerungen der 3. und 4. Klasse beobachtbar gewesen ist, grundlegend für den Aufbau ästhetischer Kompetenz. Aber könnte die Entwicklung von der bildhaften Vorstellung zur abstrahierenden Metapherndeutung nicht auch umgekehrt als Verlust einer natürlichen Vertrautheit mit der poetischen Vorstellungswelt gesehen werden? Besteht denn ästhetische Einbildungskraft nicht gerade darin, daß lebendige, anschauliche Bilder vor das innere Auge treten? Es zeigt sich hier in entwicklungspsychologischer Sicht eine Ambivalenz, die als Grundproblem von Literaturtheorie und Ästhetik immer wieder auftaucht und zu Auseinandersetzungen führt: Wo ist die Botschaft ästhetischer Ausdrucksformen zu finden, in den Bildern oder in Bedeutungen, für die die Bilder stehen? In welchem Maße soll/darf/muß die bildhafte Welt der Kunst übersetzt werden in eine Sprache, die einem realistischen Bewußtsein genügt?

Es geht, so meine ich, bei dichterischer Metaphorik in der Tat um beides, um die bildhafte Vorstellung und um die Erschließung zusätzlicher Sinndimensionen. Ästhetische Kompetenz kann deshalb nicht nur heißen, daß man die Uneigentlichkeit des Ausdrucks zu erkennen und die gemeinte Bedeutung zu entschlüsseln vermag, wie das z.B. Literaturunterricht allzu oft suggeriert. Die Verwendungsweise von Metaphern in ästhetischen Texten zeigt selbst schon den Doppelcharakter: Dichterische Sprache zeichnet sich nicht nur dadurch aus, daß sie ein privilegierter Ort für die Neubildung von Metaphern ist, sondern es gehört ebenso zu ihren Charakteristika, daß sie verblaßte Metaphern neu aktualisiert, ja, daß ästhetische Texte oft so aufgebaut sind, daß sowohl die wörtliche wie die übertragene Bedeutung der Metaphorik bewußt wahrgenommen werden.⁷

Als Beispiel sei hier das Gedicht „Gefrorener Wasserfall“⁸ von Christine Busta angeführt:

Reglos hängt er am Fels,
eisgraue Wurzeln ins Nichts getrieben,
manchmal ein Windgeläute,
gläsern.

Unsichtbar im Gestein:
gestauter Schwall
für die Wasserorgeln des Frühlings.

An markanter Stelle steht in diesem Gedicht das Wort „gläsern“: es bildet die einzige Zeile im Gedicht, die aus nur einem Wort besteht, zugleich die Zeile, die die Mitte des Gedichts ausmacht, sozusagen die Achse zwischen zwei Gedichtteilen, die aus je drei Versen mit ähnlichem Aufbau bestehen. Semantisch gesehen bezieht sich das „gläsern“ sowohl auf das „Windgeläute“ als auch auf das gefrorene Wasser. Es kann also gleicherweise metaphorisch als Ausdruck für den gläsernen Klang als auch wörtlich aufgefaßt werden. — Wenn es richtig ist, daß in solcher doppelter Sinn-dimension ein Charakteristikum poetischer Sprachverwendung gesehen werden kann, dann gehört zu den Voraussetzungen poetischer Kompetenz nicht nur die Fähigkeit, Bedeutungsübertragungen vorzunehmen, sondern ebenso die Bereitschaft, sich auf die Bildebene einzulassen. So gesehen, hat sich in den Äußerungen sowohl der Drittklässler als auch der Viertklässler je ein Aspekt gezeigt, der Voraussetzung für die auszubildende ästhetische Kompetenz ist. Man darf im Literaturunterricht deshalb die Anstrengungen nicht nur auf die Fähigkeit, zwischen Zeichen und Bedeutung zu unterscheiden und bildhafte Wendungen in abstrakte Aussagen zu übersetzen, richten, sondern muß ebenso die Vorstellungskraft, die Bereitschaft, sich auf die Bildlichkeit einzulassen, zu erhalten und zu fördern suchen. Ein Literaturunterricht, der Interpretation als Entschlüsselungstechnik beibringt und das Lernziel erreicht glaubt, wenn ein abstrakter Sinn als Aussage des Textes oder Intention des Autors herausgefunden ist, verfehlt das Wesen ästhetischen Erlebens. Zu Recht haben Schüler dann den Eindruck, im Literaturunterricht werde nur leeres Geschwätz betrieben (freilich zeigen sie von sich aus oft große Bereitschaft, in Abgrenzung zum überwunden geglaubten anschaulichen Denken des Kindesalters nur noch auf abstrakter Ebene zu argumentieren). Die Schüleräußerungen aus dem 3. und 4. Schuljahr mögen ein Hinweis darauf sein, daß offenbar gerade das Ende des Grundschulalters eine besonders sensible Phase ist, in der das realistische Bewußtsein auf Kosten der Bereitschaft, sich auf die Bildlichkeit von Dichtung einzulassen, überhandzunehmen beginnt. Wie kann, so ist zu fragen, die Vorstellungsfähigkeit erhalten werden in einem Alter, in dem die Fähigkeit zum Durchschauen von Bedeutungsübertragung und zum abstra-

hierenden Denken in einer raschen Entwicklung begriffen ist? In der Diktat gibt es dazu noch wenig Vorschläge, ja, das Problem ist oft noch nicht einmal erkannt.

4. Schreiben zu Bildern

Die beste Möglichkeit, poetische Vorstellungskraft nicht zugunsten eines einseitig abstrahierenden Zugangs zu literarischen Texten verkümmern zu lassen, besteht m.E. darin, die Schüler zum produktiven Umgang mit literarischer Sprache anzuregen, also selber Texte schreiben, weiterschreiben oder umschreiben zu lassen. Entsprechende Verfahren werden in jüngster Zeit in der Schule wieder vermehrt praktiziert. In einem Gedichtband, den eine Klasse im 4. Schuljahr hergestellt hat, finde ich den folgenden Text⁹:

Wunderhimmel
Ich schwebe
über das Schattenfeld
Ich bin eine Taube
Ich trage die Farbe
des Himmels

Von diesem Text kann man gewiß nicht sagen, er stünde unter dem Diktat eines realistischen Weltbewußtseins. Seine intensive Bildlichkeit ist erstaunlich, wenn man daran denkt, daß Gedichte von Kindern sonst gewöhnlich erzählenden Charakter haben und alltagsweltliche Ereignisse thematisieren¹⁰. Das Gelingen eines solchen Textes ist aufgrund eines bestimmten Arrangements der Lehrerin möglich geworden: Ausgehend von Haikus hat sie den Schülern gezeigt, wie man durch Verdichtung des sprachlichen Ausdrucks zu lyrischen Texten gelangen kann. Sie hat dann Abbildungen surrealistischer Bilder vorgelegt und die Schüler dazu Gedichte schreiben lassen. „Wunderhimmel“ ist ein Gedicht zu Magrittes Bild „Le retour“ (Brüssel). Was der Erwachsene als metaphorische Ausdrucksweise lesen mag – z.B. als Ausdruck einer psychischen Befindlichkeit – ist in Bezug auf das Bild durchaus wörtliche Beschreibung. Es liegen also nicht konstruierte Metaphern vor, wohl aber können sie sich in

dem Maße ergeben, wie sich der Text vom Bild löst. Überschritten wird die Ebene der bloßen Beschreibung vom Schüler allerdings durch die Verwendung der Ich-Form; er versetzt sich in den abgebildeten Vogel hinein. Es bleibt letztlich unentscheidbar, in welchem Maße der Text Beschreibung, Imagination (etwa im Sinne eines Wunschtraumes) oder Metapher ist. Genau in diesem „Übergänglichen“¹¹ aber kommt das Wesen poetischer Sprache zum Ausdruck. Ich meine, daß die Gestaltung eines solchen Textes den Schülern in einem Alter, in dem sie sich ein realistisches Weltverständnis aneignen, besser als jedes Interpretieren und Analysieren erfahrbar machen kann, was den Reiz poetischer Ausdrucksweise ausmacht. Die Wechselbeziehung zwischen bildender Kunst und sprachlichem Ausdruck bietet hier die besondere Chance: Das Bild stützt die anschauliche Vorstellungskraft, die Sprache aber, zur Abstraktion und begrifflichen Klassifikation tendierend, macht das Bild zur Metapher. Das Ästhetische ist dort angesiedelt, wo das Bild zur Metapher und die Metapher zum Bild wird, – so, wie das auch der Fall ist in dem folgenden Gedicht aus dem genannten Gedichtband; der Schüler hat es zu einem der „Geiger“-Bilder von Marc Chagall geschrieben:

Traum

Von dem Geiger
der schwebt
vom russischen Dorf
von den Blumen wie Feuerwerk
die im blauen Nebel
der Nacht glühen.

Anmerkungen

- ¹ Die Untersuchung ist im Rahmen eines Seminars von den Studentinnen Petra Georgi, Annetrud Schwanitz und Heidi Melchers durchgeführt worden.
- ² Die Befragung erfolgte schriftlich mit Hilfe eines Fragebogens. Bei der Wiedergabe der Schüleräußerungen habe ich grammatische und orthographische Fehler normalisiert.
- ³ Der Unterschied fällt wohl auch deshalb so deutlich aus, weil es sich bei der 3. Klasse um Schüler aus überwiegend ländlichem Einzugsbereich, bei der 4. Klasse um Schüler aus städtischem Einzugsbereich handelt.
- ⁴ Zusammenfassend zu den verschiedenen Ansätzen in der Lesephasenforschung Alexander Beinlich: Die Entwicklung des Lesers. In: Lesen. – Ein Handbuch, hg. v. Alfred Clemens Baumgärtner, Hamburg 1973, S. 172–210.
- ⁵ Vgl. zusammenfassend G. Augst, E. Kaul, H.H. Künkler: Zur Ontogenese der metaphorischen Kompetenz – erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Wirkendes Wort 31, 1981, S. 363–377. Über die dort genannte Literatur hinaus halte ich vor allem auch für interessant: Ellen Winner, Anne K. Rosenstiel, Howard Gardner: The Development of Metaphoric Understanding. In: Developmental Psychology 12, 1976, S. 289–297 und Johan Helmer: Metaphor, in: Linguistics 87, 1972, S. 5–14.
- ⁶ Jürgen Kreft: Zur Erforschung der literarischen Rezeption im Unterricht auf der Grundlage einer kognitiv-genetischen Kompetenztheorie. In: Methoden der Literaturdidaktik. Methoden im Literaturunterricht, hg. v. Jakob Ossner/Karl-Heinz Fingerhut, Ludwigsburg 1984, S. 13–33.
- ⁷ Dazu vgl. z.B. Gerhard Kurz/Theodor Pelster: Metapher, Theorie und Unterrichtsmodell. Düsseldorf 1976, S. 62: „Poetische Texte können geradezu dadurch definiert werden, daß sie die Bewußtseinslage der doppelten Bedeutung wiederherstellen und wahren“.
- ⁸ Aus: Christine Busta: Unterwegs zu älteren Feuern. Gedichte. Salzburg 1965, S. 59.
- ⁹ Klasse 4a der Geschwister-Scholl-Grundschule: Traumgedichte und andere. Monheim-Baumberg 1982.
- ¹⁰ Dazu vgl. Kaspar H. Spinner: Poetisches Schreiben und Entwicklungsprozeß. In: Der Deutschunterricht 34 H. 4, 1982, S. 5–19.
- ¹¹ Johannes Anderegg: Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik. Göttingen 1985, S. 126ff.